I Jornadas de reflexión y debate sobre práctica docente universitaria

Eje: Articulación teórico-práctico. Experiencias de trabajo que integren teóricos y prácticos. Otras formas de organizar el dictado de las materias

Cátedra: Didáctica Especial y Residencia Pedagógica en Relaciones del Trabajo. Titular: Viviana Vega

Autoras: Dra. Viviana Vega, Mgter Marta Tenutto, Lic. Liliana Carreras, Lic. Margarita Cortés y Lic. Isabel Marzioli.

TITULO: Microclases como estrategia de formación de docentes en el área de las relaciones del trabajo

Presentación de la materia y del equipo de trabajo

Desde su inicio en marzo de 2008 la cátedra Didáctica Especial y Residencia Pedagógica en Relaciones del Trabajo asumió el desafío de construir una didáctica específica a su objeto de estudio en el marco de las ciencias sociales. Tomando como referencia lo concerniente a lo profesional, que es donde en verdad adquiere vida la temática del trabajo, se ha pretendido avanzar en una doble perspectiva. En primer lugar, en lo que respecta al perfil de los futuros docentes de Relaciones del Trabajo, en orden a explorar sus supuestos y representaciones como forma de diseñar una estrategia pedagógico-didáctica más ajustada y sólida. Y en segundo lugar, para comenzar a elaborar propuestas pedagógicas más pertinentes a la especificidad del objeto de estudio, en particular orientadas al nivel medio y terciario. En vistas a comprender la impronta de la formación docente en los futuros profesores en Relaciones del Trabajo se ha tratado de explorar su lógica de pensamiento, de qué manera construyen sus saberes prácticos respecto de la tarea docente en general.

Cabe especificar que esta cátedra ha adoptado como marco teórico los principios emanados de Organización Internacional del Trabajo (OIT), principalmente en lo referente al *trabajo decente*. Se parte de la idea de que el profesor en Relaciones del Trabajo es un actor sociopolítico de gran importancia en las instituciones educativas ya que debe constituirse en promotor del trabajo como derecho humano fundamental para el logro de una sociedad más justa, equitativa y solidaria. Y es este marco teórico el que se ha hecho explícito a los estudiantes en esta propuesta de formación. De modo tal que el diseño de esta estrategia pedagógica de formación conlleva la ventaja de poder ver plasmados en su reflexión estos principios orientadores.

Nos estamos refiriendo a que este marco o encuadre teórico-ideológico, que expresamente transmite esta cátedra, es el que se pretende observar y analizar en las clases que desarrollaron los estudiantes futuros docentes como parte de su “residencia pedagógica”. También corresponde destacar que adherimos a la idea de que la docencia como profesión debe ser “experimentada” bajo la óptica no solo de la ética de la responsabilidad sino también de la convicción. Y es desde esta perspectiva que, sin desconocer los aspectos metodológico-instrumentales inherentes a la tarea docente, apostamos a construir fuertemente en estos estudiantes el alcance sociopolítico del rol docente. El equipo de trabajo está formado por licenciados y profesores en ciencias de la educación, en psicología y en relaciones del trabajo.

1. Presentación y análisis de la experiencia

Renovados desafíos se presentan a quienes proponen instancias de formación de docentes, donde nuevos enfoques pueden ser interpretados bajo viejos formatos obstaculizando la posibilidad de ver y reconocer aquello que por familiar constituye parte de su paisaje habitual.

Las enseñanzas y los aprendizajes configuran un entramado complejo que se despliega en nuestras vidas. Situaciones que no solo se erigen con su presencia en ámbitos escolares sino que, fundamentalmente, nos habilitan y habilitan modos de pensar, sentir y actuar.

De ahí la importancia de trabajar en las aulas, y en particular en las de formación docente, las miradas y los contextos desde los cuales los docentes afirmamos, negamos o interrogamos muñidos solo de respuestas provisorias**.**

Si concebimos a la praxis educativa como una trama que se fue armando a lo largo, y a través del tiempo, es posible recorrer senderos que posibiliten un proceso de de-construcción y construcción de saberes a través de una tarea de indagación crítica que procure “pensar sobre lo hecho mientras se busca conocer con más precisión eso que como hecho deberá ser des-hecho...". (De Brassi: 1986)

En ese sentido, se trata de avanzar hacia una reflexión problematizadora de las prácticas, para desnaturalizar lo naturalizado, problematizar lo obvio", y así “...cuestionar las evidencias, y los postulados, sacudir los hábitos, las formas de actuar, y de pensar, en disipar las familiaridades admitidas, en retomar la medida de las reglas y de las instituciones.” (Foucault, 1998: 11)

Por ello, invitamos a abordar al contexto como texto que se entreteje en el aula. Espacio privilegiado donde los saberes son construidos a través de mediaciones institucionales y apropiado-significado a través de una relación social.

Se procura, de este modo, abordar las prácticas de enseñanza como "espacios de problematización y de producción colaborativa de saberes, en la que el docente y el estudiante resulten protagonistas. En ese marco, se propicia un trabajo en el que se apele a una diversidad de estrategias de enseñanza: tanto las que se sostienen en el aprendizaje por recepción, enmarcadas en las actividades que propone el docente y sostenidas en su acción directa (modelos de enseñanza por transmisión), como aquellas centradas en el aprendizaje por descubrimiento de los estudiantes, con propuestas centradas en las actividades que ellos pueden desplegar. (…) Estas estrategias de enseñanza poseen un mayor grado de incertidumbre; exigen mayor tiempo para la planificación de las tareas y la ejecución; requieren una buena selección de contenidos y aprendizajes pero ofrecen mayor información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, lo que permite realizar los ajustes necesarios durante el proceso." (Tenutto, Milani, 2012:14).

En este marco se propone el trabajo con **microclases,** es decir se trata de habilitar espacios formativos en los que se desplieguen los roles y relaciones habituales del aula en el marco de un abordaje de contenidos específicos de las Relaciones del Trabajo. Entendemos que no hay transferencia mecánica entre lo aprendido en las experiencias de microclases y las primeras prácticas en situaciones naturales. No obstante, las microclases contribuyen a advertir tanto sobre aspectos cognitivos como sobre los procedimientos y los aspectos emocionales del trabajo docente.

Analizaremos, en este texto, la experiencia de la puesta en juego de las microclases teniendo en cuenta los distintos momentos del proceso y, para ello, vamos a considerar en primer lugar los distintos momentos de la puesta en práctica que coinciden con las fases del psicodrama.

- **Planificación de la enseñanza: fase preactiva:** momento donde se requiere una primera reflexión sobre los componentes básicos del currículo (qué se pretende que aprendan los alumnos, para qué, con qué estrategias, en qué condiciones). Esto supone una planificación de la acción futura de la labor didáctica del profesor**.**
- **Metodología didáctica: fase interactiva: c**onjunto de procedimientos y tareas de aprendizaje que el profesor plantea a los estudiantes. El docente promueve una serie de actividades de diversa complejidad para que los estudiantes desarrollen las capacidades en su proceso de aprendizaje. Momento en qué se pone en juego lo planificado.
- **Evaluación del proceso de enseñanza: fase postactiva**

Pavlosky (1971) plantea que "El psicodrama es otra manera de "estar", de compartir, de dirigirse a los otros, de pensarse uno mismo. Es la participación del cuerpo en la comunicación lo

que cambia el tipo de mensaje, y al mismo tiempo que el "otro" cobra más realidad, entran más elementos en escena.

La definición pavloskiana de Psicodrama se ajusta a la práctica docente en una microclase, pero es observable y se ajusta a una clase real, sin que ello involucre una relación psicoterapéutica del grupo. En los distintos momentos del desarrollo de ambas se pueden encontrar los distintos tipos de dramatización que el autor propone, sin hacer un análisis psicoterapéutico y sin hipótesis previas al colocar a los residentes en el lugar del como si, aparecen sus temores que quedan objetivados en la escena de la microclase. En el cierre de la experiencia los alumnos son invitados a comentar sus vivencias (al igual que en sesión terapéutica) con el objetivo de recuperar lo valioso y analizar las debilidades.

Este tipo de dramatización permite la "catarsis", el grupo se comporta como una clase donde cada cual *juega su juego* y es muy interesante observar cómo los distintos miembros del grupo encarnan al estudiante tan temido en su futura clase, en forma de *divertimento*.

Se valoran una serie de elementos que ayudan al profesor analizar y reflexionar sobre los procesos de aprendizaje y estimar en qué medida esa enseñanza facilita la adquisición integrada de tres dimensiones: cognitiva (conocer), la ética (responsabilidad moral) y la técnica (capacidad de hacer).

La puesta en acto de los miedos, las ansiedades, las potencialidades observadas desde estas dimensiones, en las microclases, nos permite tanto a estudiantes como docentes: explorar, describir, expresar, reelaborar, interpretar y retroalimentar la práctica para su análisis en grupo e individualmente, de manera tal que les permitirá la búsqueda de sus mejores habilidades y el desarrollo de métodos de enseñanza y técnicas pedagógicas.

Nos comenta un residente luego de una práctica:

"A partir de esta clase y aprendiendo de ella, reflexionaré con respecto a mis clases, utilizando diversas estrategias interactivas para dar un tema determinado, las cuáles me permitirían tener un mayor número de alumnos interactuando (formulando preguntas, debatiendo maneras de ver el tema, etc.). Las mismas deberían vincularse con la realidad cotidiana no sólo de la escuela sino también del alumno, en las cuáles puedan observarse situaciones que los estudiantes crean relevantes en el tema. Por último, menciono el aporte significativo que nos brinda no sólo la tecnología (en la cual los alumnos son especialistas junto al manejo de la Internet) sino también el uso de los mapas conceptuales (o mentales) que permitirían desarrollar en los estudiantes un aprendizaje significativo que los ayudaría en el arduo y largo camino recorrido y por recorrer del sistema educativo escolar."(sic)

Asimismo, es interesante consignar cómo la experiencia permite a los residentes reconocer en el otro las dificultades de su propia práctica. La propuesta permite que el estudiante, al referirse a la clase de un compañero se pueda sentir identificado en sus propias prácticas y, así, anticipar las futuras dificultades y aún dónde hallar las soluciones.

Escribió un residente en su observación de la Microclase de un compañero

“Hubo un momento de la clase en que el profesor indagaba sobre el tema a los alumnos, y ellos no contestaban a esas preguntas. A partir de ello me pregunté si el docente cambió la estrategia de enseñanza ante esta situación, en donde el clima de la clase se tornaba silencioso y tenso porque nadie respondía a las preguntas.”…… “En estos momentos en que él repreguntaba pude reflexionar sobre la manera en la que nos debemos dirigir al grupo, a veces preguntar de manera fuerte puede resultar chocante y más si es lo primero que hacemos cuando llegamos. Esto también me hace tomar conciencia de que es bueno primero poder conocer al grupo, y aun si no lo conociéramos, una actividad como una tormenta de ideas o una exposición dialogada permitiría de a poco ir generando la participación del grupo.”

A partir de estas apreciaciones es que se puede inferir que no se vio a la microclase “como si” estuvieran dando clases en una escuela de enseñanza media. Las dramatizaciones fueron tan reales, tan vivenciales, que era como si estuviesen dando clase. Y este es un valor de la experiencia muy importante para destacar. La estrategia les permitió “jugar en serio”

2.Síntesis, comentarios y elementos que se consideran valiosos para ser compartidos por otras asignaturas

La microclase permite tomar conciencia del impacto emocional de dar clase, de discriminar los contenidos de la propia implicación, en estos casos en un espacio más acotado y menos expuesto que ante un grupo de alumnos en una institución que no es la propia. En este sentido puede plantearse que resulta una genuina oportunidad para desarrollar una experiencia de introspección, de autoconocimiento o, dicho en términos más técnico-pedagógicos, de autoevaluación (Devalle de Rendo y Vega, 20014).

Un amplio conocimiento académico de la especialidad, no es suficiente para qué el otro aprenda.

En las aulas la tarea del docente será, como lo expresamos anteriormente, problematizar, incluir otras perspectivas posibles, otros puntos de vista en lugar de obturar al ofrecer solo respuestas. Por lo tanto, para trabajar en grupo hay que, en primer lugar, reflexionar acerca de la

posición que cada uno tiene sobre los grupos, para así visibilizar en qué medida cada uno se halla colocado en el lugar del coordinador-oráculo, sin saberlo ni quererlo. "Tener con quien hablar significa contar con alguien que me sepa escuchar. Y que me sepa escuchar es un presupuesto que preside el diálogo sin estar de antemano asegurado." (Percia: 1997: 21)

Por lo expuesto, creemos que las microclases en la enseñanza de la docencia, permite contribuir tanto al auto-conocimiento de sus fortalezas y debilidades así como también de sus posibilidades de cambio en el desempeño frente a grupos. Se trata de una propuesta que procura incentivar el trabajo cooperativo al compartir sus experiencias y dificultades, y, al hacerlo trasmitir también el compromiso con el "otro" (alumnos) en esto de la enseñanza y el aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Anijovich, R, Cappelletti ,G, Mora, S; Sabelli, M.J (2009) *Transitar la formación Pedagógica – Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós

De Brassi, J. C. (1986): "Elucidaciones sobre el E.C.R.O". En *Lo Grupal 4*. Buenos Aires: Búsqueda.

Devalle de Rendo, A. y Vega, V (2004) La *diversidad en la docencia. El modelo del rizoma.* Buenos Aires: Troquel

Foucault, M.(1998) *Hermenéutica del sujeto.* Buenos Aires: Altamira.

Galeano, E. (1999) El *libro de los abrazos*. Buenos Aires: Ediciones la Cueva.

McLaren, P.(1995) *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Buenos Aires: Paidós.

Pavlosky, E; Martínez Bouquet, C; Moccio Fidel. (1971) *Psicodrama. Cuándo y por qué dramatizar*" Buenos Aires. Ayllu

Percia, M.(1997*) Una subjetividad que se inventa*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Tenutto, M. (2001) *Herramientas de evaluación en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

Tenutto, M. & Milani.M. J (2012) *Orientaciones para la enseñanza de la psicología*. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Secretaría de Estado de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Disponible en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/documentos/psicologia.pdf.

Vega V. (coord.)(2015) *Hacia la construcción de una Didáctica de las Relaciones del Trabajo* Capítulo 6. Microclases "La dramatización en la formación docente*":* Liliana Carreras, Margarita Cortés e Isabel Marzioli. Buenos Aires*:* Lugar Editorial S.A.